



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Revista Electrónica de Investigación y Educativa

Vol. 5, No. 2, 2003

Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas

The Curriculum. Conceptual and Practical Tensions

Ángel Díaz Barriga

adbc@servidor.unam.mx

Centro de Estudios sobre la Universidad
Universidad Nacional Autónoma de México

Edificio de la Unidad Bibliográfica
Centro Cultural Universitario
Coyoacán, 04510,
México, D. F., México

Resumen

El objeto de este ensayo es analizar la conformación de dos vertientes en el campo del currículum, que a lo largo del siglo pasado se expresaron en maneras divergentes de visualizarlo: la que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar, perspectiva que se expresa en las diversas propuestas para elaborar planes y programas de estudio, y la que lo vincula con conceptos como *vida cotidiana*, *currículo como práctica educativa* y *realidad curricular*, los cuales reivindican lo que acontece en el ámbito educativo, en particular en el aula. En este trabajo se reconoce un encuentro de ambas vertientes en los orígenes del campo curricular en los albores del siglo XX; al mismo tiempo se analiza su evolución marcada por descalificaciones y desconocimientos mutuos que han generado tensiones. Se reflexiona sobre la necesidad de identificar las limitaciones de cada vertiente, pero también de reconocer sus aciertos.

Palabras clave: Currículum, historia del currículum, teoría del currículum.

Abstract

This essay analyses two divergent curricular trends which evolved in the course of the last century. One of them considers the curriculum as linked to a systematic or institutional project; this point of view is present in different plans and syllabi proposals. The other one is associated to concepts like *everyday life*, *curriculum as an intellectual practice* and *curricular reality*, recovering what happens within the educational ambit, particularly in the classroom. The paper acknowledges the trends' sole origin at the beginning of the 20th century; it also analyses their evolution, which was marked by mutual discredit. Finally, there is a reflection upon the need to identify each trend's asset and shortcomings.

Key words: Curriculum, history of curriculum, curriculum theory.

Introducción

El campo del currículo forma parte de los saberes educativos que tuvieron un amplio debate a fin del siglo pasado. Se trata de una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial. En esta disciplina trabaja un conjunto de académicos con la finalidad de promover su desarrollo conceptual y práctico; sin embargo, sus diversas perspectivas analíticas han evolucionado de una manera tan dinámica que la han tornado impredecible por la multiplicidad de temáticas que son objeto de discusión. De alguna forma se percibe que el campo del currículo atraviesa por un conjunto de tensiones, entre las necesidades institucionales que le dieron origen y distintas perspectivas de investigadores y académicos.

El objeto de este ensayo es dilucidar alguna de las tensiones que experimenta el campo del currículo tomando como referencia la conformación de dos vertientes en su génesis, a principio del siglo XX, y atendiendo la evolución que tales vertientes tuvieron cuando esta disciplina se internacionalizó en el último tercio del siglo pasado. Indudablemente un efecto de tal internacionalización fue el enriquecimiento de las perspectivas de su análisis que si bien ha permitido que la disciplina curricular tenga un discurso propio, al mismo tiempo ha generado nuevas tensiones en el campo al producir una especie de ecuación entre pensamiento crítico y pensamiento ininteligible, entre crítica e incapacidad por atender las situaciones de los procesos educativos, una reivindicación del sujeto de la educación en la que se desconoce todo esfuerzo institucional. Resultado de la tensión es una especie de ignorancia entre ambas perspectivas. Una perspectiva que orienta este ensayo consiste en analizar cuál es la razón que subyace en la tensión, y preguntarse no sólo por los efectos que ha tenido en el campo, acerca de las posibilidades de encontrar puntos de articulación entre dos perspectivas en conflicto desde su origen.

Currículo: problema conceptual o dimensión disciplinaria

El campo del currículo se ha desarrollado en tal multiplicidad de sentidos que cuando uno hace referencia a esta noción necesariamente debe clarificar en qué sentido emplea el término. Para iniciar este ensayo conviene empezar por distinguir los términos *currículum* y *disciplina curricular*. El primero es objeto de una infinidad de adjetivos y por supuesto de una enormidad de significados. En algún momento expresamos que el concepto está en proceso de disolución como resultado de una polisemia que lo acompaña. Recientemente Bolívar lo califica como “un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser” (Bolívar, 1999, p. 27). De esta manera encontramos la permanente necesidad de dotar al término de un adjetivo que ayude a su conceptualización, y no negamos que en algunos casos efectivamente haya logrado enriquecer un matiz significativo y relevante en la construcción de significados; por ejemplo: oculto, formal, vivido, procesual. Todos estos adjetivos de alguna forma permiten comprender un sentido de lo curricular que rebasa a quienes pretenden “definir” lo curricular.

En este sentido el vocablo *currículo* adquiere una característica que lo asemeja a otros construidos en la teoría educativa del siglo XX: evaluación y planificación, que sólo adquieren precisión a través de adjetivos. Aprendizaje, docentes, investigadores, programas, instituciones y sistema, en el caso de la evaluación, y planeación del curso, del trabajo institucional o del sistema educativo. De igual forma se refieren a formas metodológicas con expresiones adjetivas; evaluación sistémica, formativa, sumativa, o bien, planificación estratégica, técnica, por objetivos. Todo ello también existe en el ámbito de lo curricular: la perspectiva tradicionalista, la crítica, la integral.

Llama la atención que la teoría educativa del siglo XX, en su propia conformación, haya permitido en su desarrollo una estructura conceptual que podría caracterizarse como “posmoderna”. Si bien dificulta la quizá originaria pretensión de tener una versión clara y acabada sobre un saber para abrir el desarrollo de varias disciplinas (currículo, evaluación y planificación), señala la posibilidad de entender la realidad educativa en un proceso complejo y con puntos de vista singulares. En esta perspectiva los conceptos currículo, evaluación y planificación están sujetos a una tensión: la de su racionalidad originaria (eficientista, conductual, gerencialista) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, “único e irrepetible” de un acto educativo que reclama ser interpretado.

Sin embargo, en el caso del término *currículum* por la multiplicidad de significados, muchos de ellos asignados por sus adjetivos, pueden producir una especie de “ausencia de significado”. Esto es, adjetivaciones que al final de cuentas expresan un vaciamiento que no logran explicar, ni atender un problema en la práctica, aceptando un compromiso entre la formulación conceptual y la realidad educativa.

Esta es, quizá, la riqueza que no se ha reflexionado suficientemente en el ámbito de esa teoría educativa; pero ello explicaría, también, la dificultad de lograr una conceptualización que genere consenso entre todos los especialistas del tema.

Sin embargo, las ventajas y desventajas generadas por la conceptualización del término *currículo* no pueden extenderse a su conformación disciplinaria. La existencia de una amplia literatura; la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella. Esta disciplina es lo que denominamos campo del currículo. No distinguir entre concepto y disciplina puede generar que los problemas observados en la delimitación del concepto pongan en entredicho el desarrollo de la disciplina, cuando el campo del currículo es una expresión de la teoría educativa que caracterizó al siglo XX, que fue elaborada desde las necesidades de la sociedad generadas por la industrialización y retomadas por el sector educativo. Una teoría educativa –en términos más cercanos a Dewey– para la formación en una sociedad industrial-democrática.

En todo caso, aquí podemos identificar una primera tensión en el campo curricular, donde concepto y disciplina aparecen confrontados y en dinámicas epistémicas diversas.

Origen de la disciplina. Dos vertientes irreconciliables

La disciplina del currículum surgió a principios del siglo XX como resultado de nuevos aspectos en la dinámica social. Destacan, en el ámbito educativo, el establecimiento de las legislaciones nacionales que regulaban la educación¹ y conformaban al sistema educativo de nuestros días; en el ámbito de la producción, el surgimiento de la sociedad industrial alrededor de la máquina, la producción en serie y el establecimiento de monopolios; en el mundo de las ideas, los desarrollos de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo.

En ese contexto, el establecimiento del sistema educativo requería de una disciplina que analizara los problemas de la enseñanza desde una óptica institucional. Recordemos que la didáctica del siglo XVII había surgido como una disciplina abocada al estudio de la enseñanza en una dimensión individual: el maestro y sus alumnos. De hecho en los trabajos de Comenio, La Salle y Pestalozzi² se observa con claridad esta perspectiva, cuyo horizonte se encuentra inscrito en los cursos escolares: primero, segundo y tercer grado, por ejemplo, pero donde la escuela no se considera parte de un sistema educativo o de un

sistema social. Sólo después de la Revolución Francesa se decretan las leyes que establecen la obligatoriedad de la enseñanza primaria, como una responsabilidad estatal.³ El resultado de esas leyes fue el establecimiento del sistema educativo. En este contexto se requirió una disciplina que permitiera visualizar la dimensión institucional de la educación intencionada, esto es, la dimensión del sistema educativo. La selección y organización de contenidos paulatinamente dejó de ser un problema individual del docente o de una congregación religiosa como lo fue, a fines del siglo XVI, en las escuelas de los jesuitas, que a través de la *Ratio Studiorum* (Gil, 1992) (cuya primera edición fue redactada por el padre Aquaviva en 1594) presentaron el ideario educativo de sus internados, establecieron con claridad su proyecto pedagógico y los principales contenidos que debían atenderse en sus diversas escuelas.

El surgimiento del campo del currículo,⁴ a principios del siglo XX, cubría la necesidad de atender los problemas que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar. A su vez, estuvo signado por el surgimiento de la industrialización de esos años.

El ámbito curricular surgió con dos tendencias⁵ que a fines del siglo XX mostraron sorprendentes desarrollos. Una⁶ vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante. Así, el filósofo y educador del denominado movimiento progresista de la educación, John Dewey, elabora *The child and the curriculum* (1902) donde propone una perspectiva centrada en el alumno y realiza importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje.⁷ Por otra parte, una visión más cercana a las instituciones, es decir, a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza. La propuesta es formulada por un ingeniero, profesor de administración, Franklin Bobbit que presenta en 1918 su primer libro denominado *The curriculum* y, años más tarde, en *How to make the curriculum* (1924).⁸ Esta perspectiva tomaría fuerza con el trabajo de Charter, *Curriculum construction* (1924).

Independientemente de la evolución de este debate en los Estados Unidos, a fines de los años veinte (y principios de los treinta) se reúnen académicos de ambas posturas para intentar elaborar un punto de acercamiento que se expresa en la conocida *Declaración del Comité de la National Society for the Study of Education*.⁹ Esta declaración conjunta, seguida de una serie de ensayos individuales que clarificaban la postura individual de varios de los miembros del comité constituye el primer intento serio de lograr una conciliación entre las dos ópticas que caracterizan el campo curricular: la iniciada por Dewey, centrada en la experiencia del escolar, y la desarrollada por Bobbit y luego Charter, caracterizada por la definición formal de los contenidos a enseñar. Pero la Declaración, por privilegiar una propuesta específica sobre la elaboración de programas escolares, no constituye la síntesis (quizá imposible) de ambas tendencias. Su efecto en la comunidad académica y en el trabajo institucional es doble. Por una parte, permite generalizar una forma de elaborar los programas escolares y algunas ideas sobre nuevas normas pedagógicas (por ejemplo, la necesidad de exámenes

estandarizados para el sistema escolar). Por otro lado, pospone la discusión acerca de las dos *escuelas* de la teoría curricular, desplazando la problemática de la experiencia que sólo emergerá con fuerza hasta fines de la década de los años sesenta.

Posteriormente, al concluir la segunda guerra mundial, y en cumplimiento de un acuerdo¹⁰ a una acalorada sesión sobre aspectos curriculares, Tyler redacta *Principios básicos del currículo*,¹¹ texto con cual pretende saldar las discusiones existentes en el campo y, a la vez, generaliza una visión de lo curricular equiparándolo con los planes y programas de estudio. En opinión de Beyer y Liston, el libro de Tyler constituye un intento por superar las visiones anteriores que vinculan al currículo “con las prerrogativas del capitalismo”, incorporando una perspectiva social que busca promover el “bienestar humano en una visión de educación para la democracia, a pesar del modelo lineal/racional que subyace a todo su planteamiento” (Beyer y Liston, pp. 44-49).

En la realidad, la visión que estableció Tyler prevaleció en el campo casi por dos décadas, se internacionalizó en la década de los setenta conformando una generación de modelos pedagógicos que influyeron en las reformas educativas de esos años en América Latina, e impactando de diversa forma el debate pedagógico europeo. Al concluir la década de los setenta, tal como se puede observar en la literatura, el campo del currículo no sólo desplazaba a la didáctica en cierto sentido, sino que tenía presencia mundial. Por otra parte, Beyer y Liston sostienen que los intentos por establecer “una alternativa al modelo establecido por Tyler” no han sido fructíferos (Beyer y Liston, 2001, p. 50).

La mundialización del campo del currículo. Tensión creciente de miradas

La internacionalización de la disciplina del currículo se realizó inicialmente desde la perspectiva planes y programas, dejó de ser objeto de debate al interior de la comunidad académica de Estados Unidos, para recibir aportaciones y desarrollos de todo el mundo. Ciertamente por la dinámica que tiene la comunidad académica en los llamados países del primer mundo, estos intercambios fueron muy fructíferos entre los grupos intelectuales que podían comunicarse en Inglés; tal fue el caso de autores británicos, australianos y estadounidenses.

Pero esto no significa que en el mundo de habla hispana no existieran desarrollos importantes y significativos. En México, por ejemplo, había aportaciones a conceptos como “diagnóstico de necesidades” (Taba, 1974) o “fuentes y filtros” para el diseño curricular al establecer conceptos como marco de referencia de un plan de estudios, análisis de la práctica profesional, objeto de transformación (Díaz Barriga, 1997) y se generaba una significativa experiencia en relación con el llamado sistema modular. Por su parte, en España, Zabalza (1801) proponía en la década de los ochenta, el concepto de “desarrollo curricular” frente al de “diseño curricular” (*curriculum design*).

Así, la perspectiva de planes y programas se enriqueció y conformó un ámbito de debate. En el fondo se atendía una de las cuestiones centrales que dio origen a la teoría curricular: atender las necesidades institucionales del sistema educativo. Esto es, ver la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad, no como un aspecto que corresponda dilucidar a una escuela en particular o, menos aún, a un profesor específico. A la larga se impone un cambio radical en las condiciones de desempeño docente, que es conveniente analizar porque mientras en la era educativa anterior el profesor era el responsable de pensar tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza, en la era curricular el profesor se responsabiliza de conocer y dominar los contenidos establecidos y, en algunos casos, de revisar y seleccionar las actividades de enseñanza que los especialistas recomiendan.¹²

De igual manera, con la generalización de esta perspectiva curricular se atendía a uno de los núcleos de esta teoría, la educación del ser humano en la “era industrial”. En este sentido, la concepción curricular puede ser vista como una parte de la teoría educativa que responde a las necesidades generadas por la industrialización. Los conceptos de eficiencia y la construcción del *empleo* como una categoría que orienta los fines educativos, reemplazaron las finalidades que la visión humanista de la educación había conformado en la filosofía kantiana de principios del siglo XIX. De esta manera, educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana, “dotar al hombre de la mayor perfección posible”, lograr esa dimensión integral: “de qué sirve que aprenda aritmética, si pierde el placer por lo estético” –se preguntará Herbart (1992)–, son reemplazadas por “educar al ciudadano”, “educar para la democracia” y “educar para el empleo”, esto es, educar para resolver los problemas de la sociedad. En otra perspectiva, puede afirmarse que ésta es la diferencia fundamental entre los exámenes académicos que se formulan en el sector educativo y la prueba de habilidades y destrezas para la vida que ha desarrollado la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Por otra parte, no podemos perder de vista que en ese proceso de internacionalización del campo del currículo, no concluía la década de los sesenta cuando se recuperaba vigorosamente la otra línea olvidada en el debate. La formulación del concepto *currículo oculto* (Jackson, 1968) reestablecía la perspectiva que hemos denominado de la experiencia, articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar y en el aula; en este sentido, son resultados de la experiencia.

El modelo de investigación desarrollado por Jackson, junto con las limitaciones de los modelos curriculares –o mejor dicho de los modelos de planes de estudio basados en desarrollos de una psicología de corte conductual y en un modelo de administración– se constituyeron en el contexto que permitió el auge de otras miradas sobre el currículo más cercanas a las teorías interpretativas y microsociales, y la inclusión de desarrollos provenientes de la microsociología o de la escuela crítica de Frankfurt. De esta manera, a finales de los años setenta, se

establecieron planteamientos de corte sociológico como el de Eggleston, en Inglaterra, *Sociología del currículo escolar* (1977),¹³ mientras que Michael Apple, en los Estados Unidos, presenta *Ideología y currículo* (1979) que busca analizar críticamente lo que sucede en la educación, incorporar al enfoque conceptual y empírico el político, y examinar en la escuela el currículo real para compararlo con las suposiciones de los educadores. En el fondo, este conjunto de textos refleja el establecimiento de otra perspectiva en el campo curricular. Al mismo tiempo, su evidente enriquecimiento constituía una evidencia de su internacionalización.

A partir de ese momento, una vez “reestablecidas” las vetas originarias del campo del currículo, los investigadores continuarían profundizando y realizando elaboraciones en cada una de estas perspectivas mediante diversas formas: currículum formal (frente o vs.) vivido, currículum establecido (frente o vs.) oculto, currículum formal (frente o vs.) currículum como proceso. Incluso se llegaron a formular “sinsentidos” en estas categorizaciones al hablar de “currículum nulo”.

En este marco de complejidad, el campo del currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aspectos de la sociología, historia, administración y economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las propuestas de programas que finalmente se combinaron con aportaciones de la antropología y de los desarrollos de los saberes “micro” (historias de vida, microsociología) para dar cuenta de lo que acontece en el aula. A todo ello, se agrega una visión epistemológica y filosófica que busca elucidar el valor conceptual del campo o derivar conceptos del mismo a alguna de las vertientes del campo curricular.

Así, las fronteras del campo se diluyeron y los objetos de estudio se multiplicaron. Sin embargo, las dos ópticas del campo curricular entraron en tensión paulatinamente. Lo que puede observarse en varias de las dinámicas que actualmente se encuentran en el ámbito curricular. A nivel internacional resulta muy claro que la perspectiva curricular vinculada al diseño o desarrollo de planes y programas de estudio se ha mantenido en un plano de menor determinación –esto es, se reconoce que no se puede modelar la elaboración de planes y programas– que busca orientar y recuperar la riqueza que se genera en cada experiencia de elaboración o reformulación de un plan o programa de estudios.

Los autores que trabajan la perspectiva de los planes de estudios están conscientes de la necesidad institucional no sólo para evaluar y reformular los planes de estudio, sino también para ofrecer desde un plan de estudios una perspectiva que invite a los docentes a innovar y organizar su trabajo educativo. Esta realidad los obliga intelectual y moralmente a generar o sistematizar propuestas para la elaboración de planes de estudio, tales como la formación centrada en la investigación de los currícula de posgrado, en particular los de doctorado; la organización curricular flexible; la enseñanza por competencias, o bien, la incorporación de teorías cognitivas como la educación situada y la formación por problemas. En estos y otros proyectos curriculares se pretende

establecer un concepto renovador que oriente al conjunto de profesores de una institución y los invite a buscar formas de innovación en su trabajo educativo.

Finalmente los especialistas en planes de estudio son conscientes de que los contenidos que se establecen en un plan de estudios no necesariamente se llevarán a cabo al pie de la letra en un escenario escolar. De hecho, se esfuerzan por lograr una formulación de contenidos mínimos que no siempre surgen de su cabeza, sino que son el resultado del trabajo que realizan con un grupo de especialistas en cada una de las disciplinas del plan. También hay conciencia de que las instituciones necesitan promover el trabajo escolar a partir de un plan, ya que la educación –en esta era industrial, supercompleja y de la sociedad del conocimiento– reclama una orientación general, lúcida, innovadora y sensata que se plasme en un plan de estudios.

Mientras por otro lado, las perspectivas del currículo como proceso, como lo vivido o como lo oculto –que son diferentes– han abierto la posibilidad de múltiples y distintos desarrollos conceptuales: las relaciones entre cultura y procesos escolares; el empleo de la *etnología*, llamada etnografía en educación, para describir una multiplicidad de acontecimientos en el escenario escolar, como: formas de autoridad y de trabajo pedagógico, sistemas de interacción entre estudiantes y de evaluación. Es decir, de-velar la cultura escolar desde dentro. En algún sentido la mirada curricular original se perdió, pues no interesa identificar las experiencias educativas en el aula, sino *documentar lo no documentado*.

En este contexto se han generado diversos comportamientos en la comunidad académica abocada al ámbito curricular, lo que ha provocado muy diversas dinámicas respecto a las dos vetas que hemos señalado. En general se podría hablar de una especie de ignorancia mutua entre ambos grupos. Por un lado, quienes consideran que la problemática curricular surgió para promover los procesos de selección y organización del contenido atendiendo los requerimientos de la sociedad y del sistema educativo, piensan que los especialistas en el *currículo en vida cotidiana* muestran un escepticismo frente a esta actividad y han perdido la perspectiva curricular por considerar que sus planteamientos se acercan más a ámbitos de la didáctica, las teorías instruccionales y la antropología.

Por otra parte, quienes interpretan el campo curricular desde las diversas perspectivas de la vida cotidiana, descubren una insospechada riqueza en la vida escolar que reclama ser conocida. Sus diversos instrumentos de aproximación les permiten dar cuenta de una serie de acontecimientos sobre los cuáles no se ha reflexionado. Ello los lleva a buscar modelos de conceptualización de esta realidad que en ocasiones resultan “abigarrados”; sin embargo, establecen un rigor conceptual en un lugar donde lo que impera es el acontecimiento educativo en sí. En estricto sentido debemos reconocer que no siempre logran esta tarea; tampoco ofrecen un análisis que permita una mejor comprensión del acontecimiento educativo. En parte porque las conceptualizaciones densas al final de cuentas impiden iluminar lo que acontece en el aula, y porque en ocasiones se

pierden en la descripción de sus observaciones con interpretaciones simples y puntuales a hechos complejos. Ciertamente consideran “absurda” la pretensión de establecer una organización curricular, pues sus estudios muestran que existe una “contra-organización” que surge en el aula, en la relación cotidiana entre docentes y estudiantes. De igual forma extienden comentarios críticos que desconocen cualquier otra opción curricular.

Las consecuencias para el campo del currículo y de la comunidad académica estudiosa del tema no son las mejores; se mueven entre el desconocimiento y la descalificación entre ambos grupos. Falta interlocución entre académicos de ambas perspectivas que, si bien, permiten el trabajo y proyección de cada una de éstas no fomentan un necesario enriquecimiento de puntos de vista. Sin embargo, en la perspectiva del *currículo en proceso* o *vivido*, la comunidad académica nacional se ha comportado de una manera diversa a la internacional. Mientras en ésta se mantiene una producción constante en esa perspectiva curricular, en el ámbito nacional encontramos una emigración de los especialistas en estos temas hacia otras disciplinas. Así, quienes trabajaban estos temas hoy buscan su desarrollo en el ámbito de la cultura escolar, los estudios de género y la disciplina escolar. Esto fue debidamente documentado en la investigación que hicimos sobre la situación de los estudios del currículo, en la década de los noventa, en México (Díaz Barriga, en prensa). A la larga, esto puede generar un empobrecimiento de los debates curriculares.

A ello se aúna la disolución de las fronteras de la disciplina curricular. La evolución del campo del currículo y su rompimiento con las teorías conductuales que llevaron a la conformación de saberes de múltiples disciplinas –hoy es un campo multidisciplinario de filosofías, sociologías, psicologías, teorías microsociales, etcétera– han favorecido la invasión de fronteras de otras disciplinas, o bien fusionarse con otros campos de conocimiento. Así, desde el currículo se estudia el desempeño laboral de los egresados (invadiendo los estudios socioeconómicos de trayectorias laborales y seguimiento de egresados); se analizan las necesidades ocupacionales para ejercer una profesión (invadiendo aproximaciones de sociología de las profesiones o de la economía de la educación); se determinan los principios didáctico-psicológicos a seguir en el trabajo escolar (invadiendo los desarrollos de la psicología del aprendizaje); se reporta el comportamiento de un grupo de maestros o estudiantes frente a determinado contenido o programa (empleando diversas formas de la investigación en microsociología y en antropología: observación participante, registro etnográfico). Sin embargo, en estas últimas perspectivas el campo del currículo se fusiona totalmente con la didáctica.

El resultado de ello, no sólo afecta la delimitación conceptual del campo –cuya génesis, como enunciamos al principio de este ensayo estuvo marcada por ambas perspectivas y el conflicto entre éstas– sino que genera diversos comportamientos de las comunidades académicas: desconocimiento, descalificación y desinterés por los temas y los académicos que abordan cada una de estas vertientes curriculares.

Al formular la *teoría deliberativa* (Westbury, 2002) del currículo Schwab estableció un escenario, que ante la necesidad de incorporar las situaciones de una dinámica escolar particular y de los sujetos de la educación (maestros y estudiantes), permitía analizar la teorización que se requiere para el desarrollo del campo del currículo: una teoría-práctica o lo que es lo mismo, señalaba, el compromiso de la reflexión con el campo de la acción, ya que finalmente la educación es un acto. Por otro lado, precisamente la incorporación de la perspectiva de los actores (maestros y estudiantes) abría la puerta para establecer un punto de contacto entre las dos vertientes del campo del currículo. El logro de esta articulación es un reto que quizá deban tomar más en serio los académicos que abordan estos estudios.

Referencias

- Beyer, L. y Liston, D. (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: Akal.
- Bobbit, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Bobbit, F. (1941). *The curriculum of modern education*. Nueva York: McGraw Hill.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Charters, W. (1924). *Curriculum construction*. Nueva York: Macmillan.
- Díaz Barriga, A. (Coord.). (En prensa) *La investigación curricular en México en la década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, A. (1995, septiembre). *Modernización, calidad y crisis de la educación. Lo pedagógico una agenda pendiente*. Trabajo presentado en la Reunión Estatal de Educación Superior de la ANUIES, Chihuahua.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Furlan, A. (1996). Curriculum e Institución. *Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación* 16, pp. 31-48.
- Gil, E. (1992). *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La "Ratio Studiorum"*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Herbart, F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas (Trabajo original publicado en 1806).

Jackson, P. W. (1976). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (Trabajo original publicado en 1968).

Kilpatrick, W., Rugg, R., Washburne, C. y Bonner, F. (1944). *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada.

Luzuriaga, L. (1964). *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Losada.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Westbury, I. (Comp.). (2002) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Girona: Pomares.

Zabalza, M. A. (1801). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

¹ “Las grandes reformas que necesitaba la educación pública sólo se realizaron después de la derrota francesa en la guerra franco-prusiana de 1870 (...) a partir del nombramiento en 1879 de Jules Ferry como ministro de Instrucción empieza la verdadera reorganización de la educación pública francesa (...) las leyes transformaron la estructura de la enseñanza e influyeron en la educación del resto de Europa y en la Hispanoamérica” (Luzuriaga, 1964, p. 74).

² *Didáctica Magna* fue escrita en 1657. La primera edición impresa de *La guía de las escuelas cristianas* data de 1720 y *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* se publicó en 1801.

³ En su estudio sobre la historia de la educación pública, Luzuriaga analiza las diversas leyes que en este sentido se emitieron en Francia en el siglo XIX y concluye:

Las grandes reformas que necesitaba la educación pública sólo se realizaron después de la derrota francesa en la guerra franco-prusiana de 1870 y con la proclamación de la tercera república (...) entonces Francia recurre a la educación como su principal instrumento. (...) Después del nombramiento de Ferry en 1879 como Ministro de Instrucción se empieza la verdadera reorganización de la educación pública francesa (...) entre 1880 y 1883 se establecieron una serie de leyes que transformaron la estructura de la enseñanza francesa y que tanto influyeron en la del resto de Europa y en la Hispanoamérica (Luzuriaga, 1964).

⁴ Es necesario diferenciar el surgimiento del vocablo currículum, del surgimiento del campo del currículum. En el primer caso, la palabra permitió designar un plan de formación, una carrera de vida. En el segundo, podemos identificar el surgimiento de una disciplina en el campo de las ciencias de la educación que permitió atender los problemas de la enseñanza en la era industrial, de cara a la conformación de los sistemas educativos.

⁵ Este aspecto ha sido documentado en los trabajos de Díaz Barriga, A. (1995) y Furlán, A. (1996).

⁶ Preferimos emplear la denominación una y otra, y no la primera y la segunda para no dar la impresión de una preponderancia de una sobre la otra. Ambas perspectivas responden a una tendencia y no sólo se desarrollarán de diversas formas en el siglo, sino que se manifestarán en conflicto y tensión.

⁷ Ciertamente el desarrollo de una *teoría de la experiencia* en el aprendizaje será desarrollada con mayor amplitud por el mismo Dewey casi veinte años después.

⁸ En los años cuarenta elabora un tercer libro que se titula *The curriculum of modern education*.

⁹ Esta declaración fue traducida por Luzuriaga, en 1944, con el título *El nuevo programa escolar*. El comité estaba integrado, entre otros, por Bagley, Bonser, Kilpatrick, Rugg, Bobbit, Charters, Counts, Judd, Coutis, Horn, Kelly y Works. Algunos de ellos completaron la declaración con un documento propio. En todo caso la declaración fue un intento por superar la reacción antiprogramática que se había generado en la escuela nueva (Kilpatrick, Rugg, Washburne, Bonner, 1944).

¹⁰ Hilda Taba realiza esta afirmación en la introducción de su libro *Elaboración del currículo* (1974), al reconocer que en esa sesión Tyler y ella acordaron elaborar un documento que saldara los temas que se habían abierto.

¹¹ Su primera edición en inglés data de 1949, su traducción al castellano es un tanto tardía (1970), pero su impacto en América Latina es tan relevante que mientras los historiadores de la educación estadounidenses consideran a Tyler como un especialista en medición (Cremin) e incluso como el padre de la evaluación (Stufflebeam), en América Latina es un referente obligado en el campo del currículo.

¹² En el caso mexicano es muy interesante observar este cambio de comportamiento en los docentes de primaria. Su pregunta actual no es la del maestro-artesano: qué y cómo voy a enseñar, sino qué me toca enseñar (según el programa) y qué actividades puedo hacer de las que me recomienda el libro del maestro. Un cambio de la era industrial sobre el cual conviene detenerse como mayor detalle.

¹³ “Este libro –expresa el autor– se propone remediar algunas deficiencias y presentar un análisis sociológico amplio y claro que contribuya a la comprensión del estado actual del currículo y de los problemas de control social vinculados al mismo” (Eggleston, 1980, p. 9).